

# 体ほぐしの運動による仲間づくりが児童の自己肯定意識に及ぼす効果<sup>†</sup> —アドベンチャープログラムを導入した小学校体育授業実践を通して—

平野 智之\*・奥田 絢子\*\*・佐藤 直樹\*\*\*

宇都宮大学教育学部\*

宇都宮市立横川東小学校\*\*

宇都宮大学大学院教育学研究科\*\*\*

2011年度から完全実施される新小学校学習指導要領では「体づくり運動」が低学年から導入され、すべての学年に組み込まれた。その下位領域である「体ほぐしの運動」のねらいは、「心と体の関係に気付くこと」「体の調子を整えること」「仲間と交流すること」の3つであるが、今回は「仲間との交流」に焦点を当て授業を展開した。この「仲間との交流」を焦点化した教育手法として、冒険教育に着目した。これまで、冒険教育のプログラム(アドベンチャープログラム)を学校体育に取り入れた実践研究は行われており、自己概念、自己効力感に肯定的な変容を及ぼすことが報告されている。

そこで本研究では、アドベンチャープログラムの一つであるA.S.Eを教材化したプログラムを小学校体育授業に取り入れ、その授業実践の効果を①仲間との交流の成果に関する形成的授業評価の推移、②自己肯定意識の単元前後の変容、という2点から検討することを目的とした。

その結果、アドベンチャープログラムを取り入れた本研究が、児童の自己肯定意識に肯定的に作用したと推察され、プログラムの有効性が確認された。

キーワード: 体ほぐしの運動, 仲間づくり, 児童, 自己肯定意識

## 1. 緒言

今日まで、いじめの社会問題化や少年による重大事件の続発、校内暴力の増加など、児童の問題行動は教育上の大きな課題となっている(文部科学白書:2007)。その背景として、情報化の進展によりあらゆる情報が瞬時に入手できるようになる一方で、直接体験が失われ人間関係の希薄化が進んでいることが挙げられている(中教審答申:2000)。

上記の現状を受け、児童の自己に対する心理的側面からの研究が報告されている(服部,1997:小石,2000:賀川ら,2003)。本研究では、その一つとして「自己肯定意識」に着目した。岩永ら(2007)は、子どもの教育をめぐる問題事情は自己肯定意識の低下が関係していると指摘している。それは達成感や自己を受け入れる態度、他者を受け入れる態度が欠如していることが要因であると述べている。ま

た、岩永ら(2008)は、自己肯定意識が低下している現代の子どもたちは、自己と他者が傷つくことを恐れ、他者に対して防壁を築いており、希薄な関係に留まっていると述べている。よって、他者とのかわりから自他を尊敬し認め合うことにより、自己肯定意識が高まり、他者との交流が促進され、先の問題解決への手立てとなり得ると推察される。

2011年度から完全実施される新小学校学習指導要領では「体づくり運動」が低学年から導入されすべての学年に組み込まれた。その下位領域である「体ほぐしの運動」のねらいは、「心と体の関係に気付くこと」「体の調子を整えること」「仲間と交流すること」の3つであるが、先の現状を鑑みれば、「仲間との交流」に焦点を当て授業を展開することは重要であると考えられる。この「仲間との交流」を焦点化した教育手法として、冒険教育に着目した。

冒険教育とは、野外における冒険的な活動にチャレンジし、達成感、充実感を味わうことを通じて新しい自分を発見したり、潜在していた自らの能力・可能性に気づくとともに、自分自身に対する意識を向上させ、人間形成を図ることを目的とした教育であると定義される(益田,2000)。冒険(アドベン

<sup>†</sup> Tomoyuki HIRANO\*, Ayako OKUDA\*\* and Naoki SATO\*\*\*: The Effects of Team Building Through Physical Challenges on Students' Self-Affirmation.

\* Faculty of Education, Utsunomiya University

\*\* Yokokawa Higashi Elementary School

\*\*\* Graduate School of Education, Utsunomiya University

チャー)の特徴には、自己との対峙、葛藤、自分自身に対する挑戦、仲間との協力、成功体験、達成感、至高体験など人間成長に役立つ性質が多くあるとしている(林, 2000)。以上のような、冒険教育を遂行するプログラムをアドベンチャープログラムとしている。この中に、仲間との協力に焦点を当てた「Action Socialization Experience(以下 A.S.E と略す: 社会性を育成する実際体験)」と称するプログラムがある。A.S.E はイニシアティブゲームとも呼ばれ、1 人では解決できないような肉体的・精神的課題に対し、メンバー一人一人がそれぞれの能力を出しあい、協力しながらグループで課題を解決していくアクティビティである。課題の解決方法は、正解や間違いはなく、課題を解決していく過程の中で、グループ内のコミュニケーションが活発になり、信頼感や協調性が生まれ、メンバー全員が 1 つになって取り組む事が求められる(日本野外教育研究会, 2003)。

アドベンチャープログラムを導入したキャンプの実践例では、児童の自己概念や自己効力感に肯定的な変容を及ぼすことが報告されている(井村, 1985: 飯田ら, 1992)。

さらに、アドベンチャープログラムに分類されるものとして、Project Adventure(以下 PA)と「チャレンジ運動」がある。

岩永ら(2007)は、子どもが PA を行うことで自己肯定意識が向上すると報告している。また PA は肯定的な自己概念を築くこと、自他を尊敬し、互いに認め合うこと、児童、生徒同士または児童・生徒と教師の良好な人間関係の構築を目的としており、学校改善の一つの有効なアプローチになると指摘している。徳山ら(2002)は大学の野外教育において、PA を行い仲間との交流に肯定的な変容があったと報告している。

この「仲間との交流」の成果を計る尺度に関する研究もなされており、小松崎ら(2001)は、児童の集団的・協力的活動を評価する形成的授業評価票の作成を試み、「集団的達成」「集団的思考」「集団的相互作用」「集団の人間関係」「集団的活動への意欲」の 5 項目を下位尺度とし、他者との交流を焦点化している。

以上のように、アドベンチャープログラムは、仲間との交流や集団意識に肯定的な変容を及ぼすことが期待できる。したがって先に述べた、現代の子

もたちの現状を鑑みると、他者との交流が得られるアドベンチャープログラムを体育授業に導入することは有意義であると考えられる。

以上のことから、本研究では、仲間との交流をねらいとした小学校体育の授業(体ほぐしの運動)にアドベンチャープログラムの活動の一つである A.S.E を教材化した授業実践を行った。その効果を仲間との交流の成果に関する形成的授業評価の推移、自己肯定意識の単元前後の変容という 2 点から検証し、それを基にアドベンチャープログラムの教材としての有効性を検討することを目的とした。

## 2. 研究方法

### (1)対象授業

表 1 対象授業

調査対象者	栃木県内 T 小学校 4 年 2 組 26 名(男子 18 名 女子 8 名)
調査期間	2009 年 12 月 10 日～12 月 16 日
内容	体ほぐしの運動(3 時間)
授業者	大学生(女性)

### (2)単元計画

表 2 体ほぐしの運動の単元計画

1時間目	2時間目	3時間目
活動の意図		
・オリエンテーション ・前後左右 ・スタッドアップ	・木の中のリス ・ターザン ・ラインアップ	・キャッチボール ・ウォール
ふりかえり		

### (3)学習の進め方

本実践は、体育授業(体づくり運動)にアドベンチャープログラムを導入して行った。活動にあたり、次のような学習活動や学習の決まりを設定した。

#### ① 導入の運動

アイスブレイクの活動を授業の始めに取り入れることで、児童の心と体を開放させ、授業に意欲的に取り組めるようにした。

#### ② 授業の約束

活動の中で、児童が協同的に課題に取り組むことができるよう、次の 4 つの約束を決めた。

- i. 作戦をたてる
- ii. ズルをしない
- iii. あきらめない
- iv. おもいきり楽しむ

なお、i は仲間と意見を出し合いながら行うこと、ii はルールを守り公平、公正な態度で安全に行うこ

と、iiiは一生懸命に最後まで行うこと、ivは心から仲間と楽しむというような意味が含まれていることをオリエンテーションで詳しく説明した。また毎時間約束事を確認し、児童への意識づけを図った。

### ③ ビーイング

オリエンテーションの時間に、グループごとにメンバーの中から一人選び、大きな模造紙にその選んだメンバーの人型を描いた。そして、人型の内側には「活動中他のメンバーにしてもらいたいこと、されたら嬉しいこと」などの肯定的な言葉を、外側には「活動中他のメンバーにしてもらいたくないこと、されたら嫌なこと」など否定的な言葉をマジックで自由に記入させた。また、これをグループの約束とするとともに、授業後に加えることがあれば書き足していくことにした。

### ④ プログラムの編成

本単元の全3時間を一つのストーリーとした。児童の学習の意欲や意識を高めるだけでなく、3時間をつながりのある授業とすることが、児童の集団意識や協力性を高めることに有効であると考え、ストーリー性のある授業を展開した。

### (4) 体育授業の形成的授業評価の測定

毎時間授業終了後、小松崎ら(2001)が作成した「児童の集団的・協力的活動を評価する形成的評価票」(以下、集団的活動評価と略す)を実施した。この評価票は、5因子10項目で構成されており、3件法で回答を求めた。得点方法は、順に3点、2点、1点を与え、平均点を算出し評価した。なお、小松崎ら(2001)は、授業成果として「2.50」以上の平均点を得ることが「授業成果有り」の目安であるとしている。

### (5) 自己肯定意識の測定

単元前後における、児童の自己肯定意識をみるため、平石(1990)が作成した自己肯定意識尺度を参考に佐伯ら(2006)が児童用として、文章の平易化を図り、児童に理解しやすい項目を選出した調査票を使用し、単元前と単元後に実施した。この調査票は3因子12項目から構成されており、それぞれの質問項目に対し、5件法で回答を求めた。得点方法は、順に5点、4点、3点、2点、1点を与え、合計点を算出する。ただし逆転項目に関しては、得点を反転して処理した。その結果、得点が高いほど、自己肯定意識が高いことを示す。検定には単元前後の値を

対とする、対応のあるt検定を用いた。

## 3. 結果と考察

### 3.1 形成的授業評価の変容

#### (1) 集団的活動の評価の検討(全体)

「仲間との交流」の成果を測定する集団的活動評価(全体)の得点についての平均値を算出し、表3及び図1に示した。評価票への記入は、1時間目から3時間目を通じて授業のふりかえり時に行った。

表3 集団的活動評価の得点の平均値(全体)

	1時間目	2時間目	3時間目
男子	2.86	2.81	2.99
女子	2.96	2.96	3.00
全体	2.89	2.86	3.00

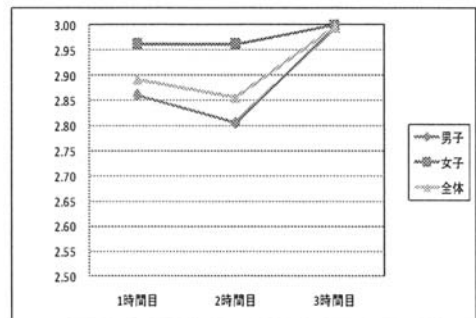


図1 集団的活動評価の得点の平均値(全体)

その結果、男子、女子、全体において1時間目から3時間目まで高い得点を示している。また、男女を比較すると、常に女子の方が高い値を示した。その要因として、「仲間との交流」に焦点をあてた本実践は普段の体育の授業に比べ、運動の技能が重視されない活動であったことや女子において仲間意識が強かったことが影響し、男子より女子に大きな効果が得られたと考えられる。女子児童の自由記述「全員の気持ちが一つになれたのがうれしかった。」、「男女関係なく協力でき、ゲームをクリアできてうれしかった。」からもうかがえる。

本実践においては、1時間目から3時間目を通して、授業成果の目安である「2.50」を上回る高い得点を示している(表3)。この結果から本実践により、児童は仲間との交流が活発となり、仲間に対し肯定的な感情や集団意識を抱いたと考えられる。特

に単元最後の3時間目の得点は「3.00」と満点であった。このことは、全児童の仲間との交流に肯定的な影響を及ぼしたものと推察できよう。

全体平均値が「授業成果有り」の目安の「2.50」を上回り、1時間目は「2.89」、2時間目は「2.86」、3時間目は「3.00」と高得点であった。これは、最終日であるため児童の気持ちが高まるとともに、授業の集大成としてグループでの交流が深まったことや仲間と結束力が強まったことがこのような結果に影響していると考えられる。

以上のことから、アドベンチャープログラムを取り入れた体ほぐしの運動が、仲間との交流に対して、効果的に作用したことが推察される。

## (2) 集団的活動の評価の検討（グループ別）

「仲間との交流」の成果を測定する集団的活動評価（グループ別）の得点についての平均値を算出し、表4及び図2に示した。評価票への記入は、1時間目から3時間目を通じて授業のふりかえり時に行った。

表4 集団的活動評価の得点の平均値（グループ別）

	1時間目	2時間目	3時間目
グループA	2.89	2.59	2.99
グループB	2.87	2.97	3.00
グループC	2.97	2.95	3.00
グループD	2.83	2.97	3.00
全体	2.89	2.86	3.00

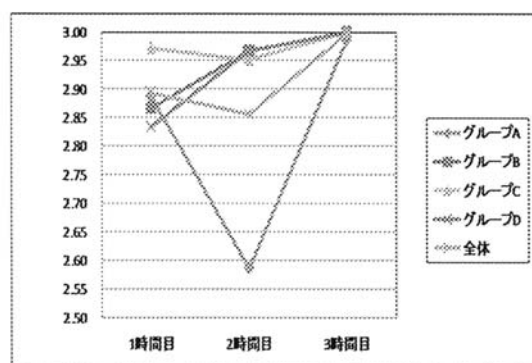


図2 集団的活動評価の得点の平均値（グループ別）

本実践においては、4つのグループを編成し活動を行った。1時間目において、どのグループも授業成果の目安の「2.50」より高く、高得点であった。最も高かったグループCはスタンダアップの課題が

なかなか達成できずに苦戦していたが、意見を出し合い、声をかけあいながらやっとの思いで立つことができたため、課題達成度が高く、高得点であったと考えられる。

2時間目において、全グループで高い得点を示した。しかし1時間目の得点の変化からみると、グループB、グループDは向上しているものの、グループAは大幅な低下、グループCもやや低下したことがうかがえる。小松崎（2001）は「落ち込み」の原因として、体ほぐしの運動では課題が難しすぎる、易しすぎる場合、得点が低下する傾向があることを指摘している。グループの得点差は、ターザン（イニシアティブ）の活動における課題達成度がグループによって異なっていたことが要因として考えられる。

グループBは課題に対して様々な解決方法を考えて取り組んだため、課題達成も早かった。また、課題を達成してからも、別の方法で意欲的に取り組む様子がみられた。グループDは、1時間目より仲間との一体感が強まっており、ターザンでは男女関係なく、みんなでしっかりと支え合おうとする姿がみられた。これらのかかわりにより、グループB、グループDの課題達成度は高かった。よって、グループB、グループDの得点の向上に繋がったと考えられる。一方、グループAは前時と比較すると大きな得点の低下が見られた。これは、ターザンの際、なかなか達成に至らず、グループ内で少しもめてしまったことが原因であると考えられる。達成できなかった一つの要因として、上手くロープに掴まって乗ることができない児童が一名おり、その児童に対して仲間が上手く声をかけることができていなかったことが挙げられる。このグループの児童の自由記述「前よりチームワークがあってなかった。」、「うまくできなかった。」からうかがえる。そのため、グループで協力して課題解決したという達成感や満足感を十分感じることができなかったと推察される。また、グループCは、前時では苦戦しながらもやっとの思いで課題を解決することができたが、本時では比較的早く課題を達成できたため、達成感や満足感を前時より味わえなかったことが、若干の低下の原因と推察される。

3時間目において、全てのグループで極めて高い得点を示し、得点の向上がみられた。「ウォール」では、全てのグループで、これまでの活動を通して「協力」することをしっかりと学んでいる様子がみ



られ、非常に効率よく話し合いが行われていた。どのグループにおいても、課題解決に向けた方策が次から次へと考えられ、意見交換が活発にされていた。2 時間目に大幅な低下を示したグループ A も「2.99」と大きな向上がみられた。2 時間目にロープに上手く掴まって乗れなかった児童も、今回は積極的に仲間を支えている様子がみられ、自由記述では「今日は今までより友達を助けられた。」と答えており、本時では、仲間との助け合いを実感でき、達成感の獲得に繋がったと推察される。

本時においては、すべてのグループで得点の向上がみられたことから、集团的・協力的活動への意識の高まりを確認することができた。これは児童の自由記述「みんなに支えられてクリアすることができ、グループにとっても支えられたとわかった。」、「みんなが助け合ってクリアできた。」、「みんながみんなを補助し、協力した。」、「みんなで協力し応援しあえた。」からもうかがえる。

## (2) 因子別集团的活動の評価の検討 (全体)

表 5 及び図 3 は、学級全体の因子別集团的活動評価の得点の平均値及び総合評価を示したものである。また、項目別得点の平均値を表 6 に示した。

表 5 因子別集团的活動評価の得点の平均値(全体)

	1 時間目	2 時間目	3 時間目
集团的達成	2.97	2.80	3.00
集团的思考	2.97	2.92	2.98
集团的相互作用	2.58	2.76	3.00
集团的人間関係	2.89	2.88	3.00
集团的活動への意欲	2.89	2.92	3.00
総合評価	2.89	2.86	3.00

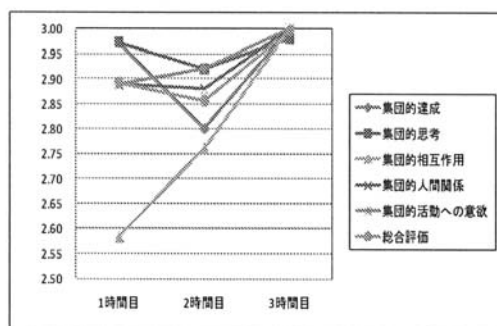


図 3 因子別集团的活動評価の得点の平均値(全体)

表 6 集团的活動評価の項目別得点の平均値(全体)

	質問項目	1 時間目	2 時間目	3 時間目
集团的達成	Q1	3.00	2.84	3.00
	Q2	2.96	2.76	3.00
集团的思考	Q3	2.96	2.96	2.96
	Q4	3.00	2.88	3.00
集团的相互作用	Q5	2.69	2.88	3.00
	Q6	2.62	2.64	3.00
集团的人間関係	Q7	2.96	2.80	3.00
	Q8	2.88	2.96	3.00
集团的活動への意欲	Q9	2.92	2.92	3.00
	Q10	2.92	2.92	3.00
	平均	2.89	2.86	3.00

### ① 集团的達成

総合評価と比較して、1 時間目は「2.97」、3 時間目は「3.00」と高い得点を示しているが、2 時間目は「2.80」と低い得点を示している(表 5)。1 時間目、3 時間目においては、児童は仲間との活動を通して達成感、それに導かれる喜びを味わえていることが推察される。しかし 2 時間目は、グループによって課題の達成度が異なったため、達成度の高いグループと低いグループでの差が大きいことが、総合評価より低い得点となった要因であると考えられる。特に下位尺度項目 Q2「あなたは、グループみんなで成しとげたという満足感を味わうことができましたか。」が 2 時間目は「2.76」と最も低い得点を示していることから、課題の達成による満足感を得ることができなかった児童がいることがうかがえる。

### ② 集团的思考

1 時間目は「2.97」、2 時間目は「2.92」、3 時間目は「2.98」と比較的どの時間も「3.00」に近い得点である(表 5)。

これは毎時間にイニシアティブのような難易度のある課題を取り入れたため、活動の過程において、児童の話し合いやかかわりが積極的に行われたと考える。授業者の観察や VTR 検証からも活発に話し合いがなされている場面が見られた。授業者が、授業の約束として「作戦をたてる」という項目を作り、課題解決に向けての作戦の話し合いを増やすことを意図していたことも、高い得点を導きだした要因の一つと考えられる。

### ③ 集团的相互作用

1 時間目から 3 時間目まで「2.58」、「2.76」、「3.00」と大きく向上している(表 5)。下位尺度項目の Q5「あなたのグループは、友達を補助した

り、助言したりして助けることができましたか。」、Q6「あなたは、グループの友達をほめたり、はげましたりしましたか。」においても同様の得点の推移が見られた(表 6)。その要因として、1 時間目から 3 時間目までのイニシアティブの活動で、協力することへの欲求が高まったこと、課題を共に解決していく過程で、グループ内での相互のかかわりが増えてきたことにより、大きく得点が向上したと考えられる。

また、VTR 検証からも単元当初は、仲間と打ち解けておらず、自分を表現することや、仲間に声をかけることに戸惑っている児童も見受けられた。しかし、授業を進めるごとに児童が自ら仲間を励ましたり、応援したりする声が聞こえるようになり、仲間を一生懸命支えようとしている姿が全体でよく見られるようになったことがうかがえた。つまり、仲間を意識しながら行動することの定着を表す結果と判断できよう。

#### ④ 集団の人間関係

総合評価と比較して、1 時間目は「2.89」、2 時間目は「2.88」、3 時間目は「3.00」と高い得点または、同じ得点を示している(表 5)。下位尺度項目の Q8「あなたはグループのみんなに支えられているように感じましたか。」は漸進的に向上しているものの、Q7「あなたは、グループがひとつになったように感じましたか。」は 2 時間目においてやや低下がみられた。その低下の要因として、2 時間目の課題で、なかなか達成できず多少もてしまったグループがあった。その結果、Q7 の得点の低下に繋がったと推察される。しかし 3 時間目では、Q7、Q8 共に「3.00」の得点が得られた(表 6)。

このことは、クラス全員が仲間意識や人間関係に対する意識の芽生えと捉えることができよう。

#### ⑤ 集団的活動への意欲

1 時間目から 3 時間目まで「2.89」、「2.92」、「3.00」と漸進的に向上している(表 5)。下位尺度の Q9、Q10 においても概ね、同じ変容がみられた(表 6)。これより、アドベンチャープログラムへの興味や関心が高まっていったことが推察される。また、本単元を 1 つのストーリーとしたことにより、先を見通し、楽しみながら活動することで、グループで様々な課題を解決しながらゴールを目指すことへの欲求が高まったと考えられる。

VTR 検証からも毎時間、児童が楽しみながら、且

つ意欲的に取り組んでいる様子が見られた。児童の自由記述「とても楽しかった。」、「次のステージが楽しみになってきた。」、「今度も楽しくやりたいです。」からも、本実践におけるアドベンチャープログラムの充足度の高さがうかがえる。

### 3. 2 自己肯定意識の検討

表 7 自己肯定意識尺度の因子別の得点

		単元前		単元後		t	P
		M	SD	M	SD		
		男子	女子	男子	女子		
対自己認識	充実感	16.35	3.43	17.35	2.96	-3.52	**
		16.63	3.46	17.38	3.02	-0.83	
		16.44	3.37	17.36	2.91	-2.74	*
対他者認識	自己肯定性・人間不信	17.59	2.48	17.00	2.47	1.37	
		16.38	2.00	17.38	2.26	-2.16	†
		17.29	2.36	17.12	2.37	0.23	
	自己表明・対人的積極性	13.71	3.96	14.41	4.14	-1.32	
		13.50	3.96	14.13	4.09	-0.65	
		13.64	4.12	14.32	4.04	-1.46	
総合評価		47.65	9.64	48.76	8.58	-1.95	†
		46.50	8.64	48.88	8.06	-1.43	
		47.29	9.17	48.80	8.25	-2.34	*

\*\*p<0.01, \*p<0.05, †p<0.1

表 7 に示すとおり、それぞれの因子について単元を通した変容を調べるために、単元前後の得点を対とする対応のある t 検定を行った。その結果、「充実感」における単元前後の得点は、全体は 5%水準で、男子は 1%水準の有意差が認められた。「自己閉鎖・人間不信」は、女子において 10%水準の有意傾向がみられた。「自己表明・対人的積極性」は、向上したものの有意差はなかった。

表 8 自己肯定意識の質問項目別の得点の平均値

		単元前			単元後		
		質問項目	男子	女子	全体	男子	女子
対自己認識	充実感	1	4.29	4.38	4.32	4.65	4.63
		6	3.82	3.75	3.80	4.35	4.00
		10	4.24	4.38	4.28	4.47	4.63
		12	4.00	4.13	4.04	3.88	4.13
対他者認識	自己肯定性・人間不信	5	4.47	4.50	4.48	4.47	4.25
		7	4.47	3.88	4.28	3.71	4.25
		8	4.65	4.63	4.64	4.91	5.00
		9	4.00	3.38	3.80	3.88	3.88
	自己表明・対人的積極性	2	4.12	3.88	4.04	4.35	4.13
		3	3.00	3.00	3.00	3.35	3.75
		4	3.47	3.38	3.44	3.24	3.50
		11	3.12	3.25	3.18	3.47	2.75

表 9 自己肯定意識の質問項目別の得点の平均値(全体)

			単元前		単元後		t	P
			M	SD	M	SD		
		質問項目						
対自己認識	充実感	1	4.32	0.95	4.64	0.64	-1.78	
		6	3.80	1.15	4.24	1.16	-2.88	*
		10	4.28	0.92	4.52	0.92	-0.97	
		12	4.04	1.17	3.96	1.27	0.42	
対他者認識	自己肯定性・人間不信	5	4.48	0.87	4.40	1.04	0.62	
		7	4.28	1.10	3.88	1.39	1.39	
		8	4.64	0.49	4.98	0.20	-3.36	**
		9	3.80	1.08	3.88	1.27	-0.40	
	自己表明・対人的積極性	2	4.04	1.34	4.28	1.31	-1.19	
		3	3.00	1.04	3.48	1.16	-1.81	†
		4	3.44	1.36	3.32	1.49	0.49	
		11	3.16	1.37	3.24	1.23	-0.33	

\*\*p<0.01, \*p<0.05, †p<0.1

### ①充実感（感情的側面）

全体得点においては単元前「16.44」、単元後「17.36」と向上し、5%水準で有意差が認められた。また、男子においては、単元前「16.35」、単元後「17.35」と大きく向上し、1%水準で有意差が認められた。また、女子も単元前「16.63」、単元後「17.38」と向上しているが有意差を認めるまでに至らなかった（表7）。

質問項目に着目すると、質問1「毎日の生活がすごく楽しいと感じますか。」において全体は「4.32」から「4.64」と向上し、特に男子が「4.29」から「4.64」と大きく向上している（表8）。これは、アドベンチャープログラムにより、仲間とかかわり合いながら活動することは楽しいと感じる機会が多くあり、「楽しい」という感情を強く抱いたと考えられる。児童の自由記述「みんなと協力できて楽しかった。」という言葉からもうかがえる。また、質問6「毎日の生活に満足していますか。」においては、全体で「3.80」から「4.24」と大きく向上し、5%水準で有意差が認められた（表9）。これは本実践で、活動に対する満足感を十分に得ることができ、日々の生活への満足感へと繋がったと考えられる。以上のように、全体的に「充実感」において顕著な得点の向上がみられた。これは本実践におけるアドベンチャープログラムが自己の充実感の獲得に貢献した結果と言えよう。また、課題解決に向けて一生懸命取り組む中で、解決できた時に得られた達成感や、学んだ力を実感でき自信がついたことも充実感に影響したと考えられる。児童の自由記述「あきらめなかったら何でもできると実感しました。」、「協力する大切さを学んだ。」からもうかがえる。

### ②自己閉鎖性・人間不信（感情的側面）

全体の得点において、単元前「17.20」、単元後「17.12」、男子の得点において、単元前「17.59」、単元後「17.00」とやや低下した。女子において、単元前「16.38」、単元後「17.38」と向上し、10%水準で有意傾向を示した（表7）。

質問項目に着目すると、質問8「ここから楽しいと思える日はありますか。」においては、全体は「4.64」から「4.96」と向上し、1%水準で有意差が認められた（表9）。特に女子は「4.63」から「5.00」に向上した。要因として、特に女子は、本実践において、仲間と助け合いながら行う活動を楽しんでいる児童が多かったことが推察される。女子児童の

記述「チームワークがよくなり、全員が助けあい、支えあえてよかった。」からも、仲間との活動に対して仲間を信頼し、協力することに対して楽しいという感情を大きく抱いたことがうかがえる。

一方、男子はやや低下する傾向がみられた。この低下の要因の一つとして、少しもてしまったことや、仲間に上手く補助してもらえなかった児童の得点の低下が考えられる。しかし、授業者の観察やVTR検証より、仲間を信頼し支えたり、支えられたりしている様子や、自ら仲間とかかわろうとする様子もうかがえた。

以上のことから、本実践における集団的活動を通して、女子は「自己閉鎖性・人間不信」を低下させることができたが、男子には肯定的な変容を確認するには至らなかった。したがって女子においては、「自己閉鎖・人間不信」に肯定的な影響をもたらしたことが明らかとなった。

### ③自己表明・対人的積極性（対人的行動的側面）

全体の得点において、単元前「13.64」、単元後「14.32」とやや向上する傾向がみられたが、これに関する有意差は認められなかった。また男女別においても、男子は単元前「13.71」、単元後「14.41」へ、女子においても、単元前「13.50」、単元後「14.13」へといずれも向上する傾向を示したが、これに関しても有意差は認められなかった（表7）。

質問項目に着目すると、質問3「どんな人の前でも自分の思っていることを何でも言うことができますか。」において、全体では「3.00」から「3.48」と向上し、10%の有意傾向がみられた（表9）。これは本実践がイニシアティブのような、グループ全員で作戦をたて、課題解決する活動が多くあったため、課題解決に向けて、意見を出しあう時間が多くあったことにより、向上したと推察される。また、仲間の意見をお互いに聞きあい協調しながら問題解決に向かっている姿が見られた。

さらに、授業者の観察より、課題解決に向けて積極的に仲間を支えたり、仲間に声をかける様子がよく見られた。児童の自由記述「支えることを頑張った。」、「応援しあえた。」からも、仲間をしっかりと意識しながら行動している様子がうかがえる。

以上のことより、本実践は男女ともに有意差は認められなかったものの、得点の向上や授業者の観察より、「自己表明・対人的積極性」に肯定的な影響をもたらしたと考えられる。

#### 4. まとめ

本実践では、アドベンチャープログラムを教材化し、小学校体育の授業（体ほぐしの運動）に適用した。その実践効果を、①子どもたちの仲間との交流の成果に関する形成的授業評価の推移、②自己肯定意識の単元前と単元後の変容という2点から検討した。

その結果、以下の諸点が明らかになった。

- 1) 3時間の活動を通して、集団的活動評価の得点が全ての因子において向上していることから、本実践のアドベンチャープログラムが子どもたちの仲間との交流の成果に効果的に作用したと言ってよい。
- 2) イニシアティブのような難易度のある活動が、児童の仲間との交流を活発にさせ、意欲を高め、評価得点も高い値を示した。
- 3) 全体的に集団的活動評価の得点が高く、特に「集団的相互作用」に顕著な向上がみられたことから、本実践におけるアドベンチャープログラムが、児童の相互作用を促し、他者への眼差しが育まれ、仲間との積極的な交流に貢献したと考えられる。
- 4) 単元前後における自己肯定意識の総合評価において、全体に5%水準で有意差が認められ、男子に10%水準で有意傾向がみられた。また因子別にみると、「充実感」においては、全体に5%、男子に1%水準で有意差が認められ、「自己閉鎖・人間不信」においては、女子に10%水準で有意傾向が認められた。

以上の結果から、アドベンチャープログラムを取り入れた体ほぐしの運動が、仲間との交流に肯定的な変容に有効であることを確認することができた。また、自己肯定意識においても、肯定的な効果を及ぼしたことが明らかになった。今後の課題として、①実施期間の検討、②子どもの実態に適した教材の検討、③教師の介入の程度、④学校の施設・設備・備品などに応じた活動の選択が挙げられる。

本実践において挙げた課題を踏まえ、今後、授業実践を積み重ね、教材の発展に繋げていく必要があると考える。

#### 5. 引用・参考文献

中央教育審議会（2000）新しい時代における教養教育の在り方について（審議のまとめ）；  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/chuuou/10/oushin/001237.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/10/oushin/001237.htm)

服部 敬子（1997）児童の自己概念の発達：時間的展望に関する記述内容の特徴から；日本教育心理学会総会発表論文集 39：pp.100

平石 賢二（1990）青年期における自己意識の構造—自己確立感と自己拡散感からみた心理学的健康—；教育心理学研究 38（3）：pp.320-329

飯田 稔・関根 章文（1992）キャンプ経験が児童の一般性自己効力に及ぼす効果；筑波大学体育科学系紀要 15：pp. 93-102

井村 仁（1985）短期間のアドベンチャープログラム経験が小・中学校の不安に及ぼす影響；国際武道大学紀要 1：pp.15-25

岩永 定・柏木 智子・藤岡 恭子・芝山 明義・橋本 洋治（2007）宮城県におけるプロジェクト・アドベンチャーの取り組みと課題—子どもの自己肯定意識の向上に着目して—；鳴門教育大学研究紀要 22：pp.37-50

岩永 定・藤岡 恭子（2008）市町村教育委員会関係者の学社連携事業に対する意識と課題—子どもの自己肯定意識の育成に着目して—；鳴門教育大学研究紀要 23：pp.63-73

賀川 昌明・横田 直樹（2003）小学校高学年児童の自尊感情と体育授業における価値観及び運動有能感との関連；鳴門教育大学研究紀要（生活・健康編） 18：pp.9-17

小石 寛文・岩崎 佳子（2000）仲間関係への自己効力感を高める操作の効果の検討；人間科学研究 8(1)：pp.29-37

小松崎 敏・米村 耕平・三宅 健司・長谷川・悦示、高橋 健夫（2001）体育授業における児童の集団的・協力的活動を評価する；スポーツ教育学研究 21(2)：pp.57-68

益田 悦子（2000）冒険教育の実施プログラム；  
<http://www.pref.osaka.jp/koseishonen/sonota/manual/boukenkyoiku.pdf>

文部科学省（2007）文部科学白書、第2部、第2章 初等中等教育の一層の充実のために；  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpa\\_b200701/002/002/003.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpa_b200701/002/002/003.htm)

佐伯 怜香・新名 康平・服部 恭子・三浦（2006）児童期の感動体験が自己効力感・自己肯定意識に及ぼす影響；九州大学心理学研究 7：pp.181-192